

El fantasma de la política educativa recorre Europa. Su presencia como disciplina en los programas de formación de posgrado

Alfredo Jiménez Eguizábal^{1,*}, Carmen Palmero Cámara², Isabel Luis Rico³

¹Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Spain {ajea@ubu.es}

²Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Spain {cpalmero@ubu.es}

³Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Spain {miluis@ubu.es}

Recibido el 25 Enero 2013; revisado el 31 Enero 2013; aceptado el 14 Marzo 2013; publicado el 15 Julio 2013

DOI: 10.7821/naer.2.2.82-87

RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar y analizar las formas de entender, enseñar y practicar la política educativa como disciplina formativa a nivel de postgrado en el contexto europeo. A través de un estudio cuantitativo, comparado y etnográfico de los principales rasgos disciplinares –componente ideológico y valorativo, discurso ordenado a la praxis, propuestas normativas sostenibles y plurales– presentes en una muestra estratificada de 20 países, 112 universidades y 170 programas formativos se valida la solvencia epistemológica y se discute el potencial innovador y formativo de la política educativa para resolver las cuestiones pedagógicas más disputadas y diseñar el sistema educativo, precisando cuándo, cómo y en qué condiciones se construye como disciplina académica. Entre las conclusiones destaca la acreditación y el cálculo del peso específico de los valores, actores, instituciones, decisiones supranacionales, políticas públicas y curriculares que caracterizan la oferta formativa a nivel europeo, contribuyendo de esta manera al progreso disciplinar de la política educativa como saber pedagógico, normativo, axiológico y plural.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICA EDUCATIVA, CURRÍCULUM, EPISTEMOLOGÍA, PROGRAMAS DE MÁSTER, PROGRAMAS DE DOCTORADO.

1 PLANTEAMIENTO

Un fantasma recorre Europa. Recurrimos a la metáfora utilizada por Karl Marx (*Die Frühschriften*, Stuttgart, 1953) dispuestos a verificar algunos rasgos de la anatomía del fantasma de la política educativa y comprender su itinerario. ¿Acaso será una empresa fallida –*ab initio*– y un acto de osadía pretender esquematizar las claves indiciarias de las formas de entender, enseñar y practicar la política educativa en el contexto europeo, tal y como nos proponemos en este estudio? ¿Dónde radica su atractivo especial?

En poco más de una década, el Proceso de Bolonia ha estimulado un giro en las universidades europeas, significado por una especial sensibilidad hacia la formación de la nueva ciudadanía. Asistimos a cambios insospechados en las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas (Nóvoa & Lawn, 2002; Jiménez & Palmero, 2007; Santos Rego, 2005).

En efecto, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha inducido la revisión de las políticas universitarias, prestando una mayor atención a los objetivos de aumentar la competitividad de la enseñanza superior y reforzar la cohesión social en Europa (ENQA, 2009; Rauret, 2004). Entre sus repercusiones, algunas no exentas de crítica, nos interesan particularmente los cambios que la progresiva implementación de los sistemas de calidad (EFQM, 2012) han provocado en la oferta académica, donde sorprende cómo los procesos de verificación de las titulaciones han elevado a la categoría de ‘*imperativo categórico*’ la incorporación al expediente de tramitación de datos comparados de titulaciones y disciplinas similares en otros países. Contenido del que depende en buena parte el previo y preceptivo informe favorable para la implantación de nuevas ofertas académicas. Para cualquier profesor interesado en la verificación de una titulación de grado, máster o doctorado, el recurso a la comparación con experiencias similares es un requisito incuestionable, rompiendo moldes tradicionales en la sociogénesis de la oferta académica, en la medida que exige la mirada comparada y transnacional.

Además, atraer la atención hacia la política educativa cobra un mayor interés por un doble motivo. De una parte, porque nos encontramos ante una disciplina normativa cargada de valores, lo que exige una actitud de alerta en la delimitación de su objeto y método. De otra, porque contribuimos a reivindicar un valor público y estatuto reconocido que no tiene hasta el momento la política educativa, al estar su *episteme* y *praxis* excluidas en parte del proceso de toma de decisiones por la desconfianza ante un *corpus* de conocimientos que aún no se consideran definitivamente legitimados. Estos problemas relevantes han sido objeto de debate y atención investigadora reciente en el contexto europeo (Seminario de Política de la Educación, Universidad de Valencia; <http://www.uv.es/seminario-politica-educacion>) y latinoamericano (Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Argentina, 2012; <http://www.relepe.org/index.php/jornadas>).

*Por correo postal dirigirse a:

Universidad de Burgos
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Educación
C/ Villadiego, s/n
09001 Burgos
Spain

2 MATERIALES Y MÉTODOS

Nuestros objetivos cobran cuerpo a través del hábito intelectual de inmersión en las fuentes originales. Para la construcción del trabajo se ha desarrollado una tarea de búsqueda de ofertas académicas a través de Internet, información contrastada a través de contactos telemáticos y visitas personales. Ello ha proporcionado los datos acerca de la presencia de la política educativa en másteres y doctorados, así como sobre su orientación e incidencia en el programa formativo general. Aunque la documentación no puede considerarse completa, la información extraída puede ser suficiente para interpretar la configuración disciplinar de la política educativa.

Dentro de las informaciones analizadas se podrían distinguir dos bloques: a) el que agrupa los datos de carácter institucional, que incluye tipo de universidad, plan estratégico y memorias de titulaciones; b) informaciones pedagógicas y disciplinares relativas a planes de estudios, módulos, asignaturas, programas y créditos de la oferta académica concreta de política educativa.

La metodología se ha completado con la mirada etnográfica y microinstitucional, visitando los centros con el propósito de contrastar y objetivar sus discursos y prácticas.

Tabla 1. Ficha técnica del estudio

Fecha de realización del trabajo de campo	Junio-octubre 2012.
Metodología	Búsqueda en Internet. Etnografía: visitas intencionales.
Instrumento de recogida de información	Registro de datos. Ficha estructurada
	a) <i>Datos de categorización:</i> Universidad, tipo, dimensión localización, verificación.
	b) <i>Organización académica:</i> título, plan, horario, sistema interno de garantía de calidad.
	a) <i>Rasgos disciplinares de la Política Educativa:</i> módulo, asignatura, guía, descriptores, actividades, referencias bibliográficas.
Universo / Población	European universities
Muestra	20 Countries. 112 Universities. 170 Programmes. Stratified.
Tratamiento técnico y análisis	Software Data-Scan v5.5.5 to process the form, SPSS 18.0 for the data processing
Nivel de confianza	Over 95% for the general data (Finite populations).

3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultados provisionales, resulta conveniente discutir los códigos y registros encontrados, a fin de ofrecer un panorama coherente de la política educativa plasmada en la oferta académica de postgrado en Europa.

3.1 ‘Mero andar a tientas’. Construyendo una comunidad interpretativa

El registro objetivo de ofertas exhibe un hilo ininterrumpido y relativamente disperso de conceptos y metodologías, que reflejan la ausencia de un círculo hermenéutico y de una comunidad interpretativa. Dispersión de enfoques que explican la imposibilidad de alcanzar un modelo único de conocimiento crítico, capaz de explicar los problemas atinentes a la política educativa.

Nos asalta un interrogante ¿por qué respecto al diseño de la política educativa parece que nos encontramos en la situación que denunciaba Kant en el ámbito de la metafísica, continuamente atascada, en un *mero andar a tientas*?

No obstante lo anterior, en la actualidad la política educativa reconoce como propios los siguientes ámbitos de estudio:

- Epistemología y análisis de la naturaleza compleja de la política educativa (Antunes, 2006; Jiménez, Jiménez, & Palmero, 2006).
- Las relaciones entre Estado, derecho, sociedad y educación, con importantes repercusiones jurídico-educativas, destacando el derecho a la educación (Escudero, 2012; Dávila & Naya, 2011; O’Hear, 2012).
- El estudio del poder, mecanismos de legitimación y modos de operar en los sistemas educativos (Bonaf & Tarabini, 2006; Eurydice, 2008; Fernández Soria, 2007; Heimans, 2012; Viñao, 2002).
- La educación como política pública y la administración educativa como *techné* orientada a la consecución de objetivos. Destacan los sistemas educativos orientados a la excelencia, la cooperación al desarrollo y educación como política pública. Preocupaciones docentes que se desarrollan en paralelo con la atención investigadora recientemente prestada a estos temas (García Ruiz, 2011; Griffiths, 2012; Martínez Usarralde, 2011; Manzanares & Manzano-Soto, 2012).
- Los escenarios y actores de la acción política en los sistemas educativos. Destaca la focalización en los comportamientos de los actores en un contexto de globalización (Luzón & Sevilla, 2010; Rizvi & Lingard, 2010; Tröhler, 2010) y de los grupos vulnerables (Demeuse & Baye, 2008; Duru-Bellat, 2010; Mons, 2007).
- La explicación y crítica de los principales procesos de democratización, socialización y endoculturación política en los diferentes modelos educativos (Aho, Pitkanen, & Sahlberg, 2006; Biesta, 2010; OECD, 2012; Jover, López, & Quiroga, 2011; Lingard, Creagh, & Vass, 2012).
- Las decisiones educativas nacionales y supranacionales, especialmente la política curricular y los mecanismos de contribución a la normatividad pedagógica (Eurydice, 2011; Ferrer, 2012; Hopmann, Brinek, & Retzl, 2007; Lingard & Ozga, 2007; OECD, 2010; Pedró, 2012; Schleicher, 2006).

Problemas de interacción entre temas muy heterogéneos, en cierto sentido común a otras disciplinas, de cuya solución depende la pujanza de la oferta formativa de la política educativa. Objetiva necesidad que recientemente ha sido abordada en las I Jornadas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, impulsadas por la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa desarrolladas en noviembre de 2012 y que reviste en la Unión Europea una especial urgencia provocada por la actual crisis financiera y social (Dehmel, 2006; Ertl, 2006; Grek, 2009; Lorente & Torres, 2010; Nóvoa, 2010; Paricio, 2005; Valle, 2006; Vega Gil, 2011).

3.2 Voces, ecos y silencios

La imagen de la política educativa responde a los datos extraídos de las ofertas académicas analizadas, pero su valoración debe matizarse en función de los silencios y olvidos que se detectan

en propuestas formativas que eluden el estudio del poder en educación. Aparece la idea de que la educación debe quedar al margen de la política, de que las escuelas no son instituciones políticas. Algunos indicios de aclaración de esta omisión guardan relación con el objetivo de construir una reflexión científica restringida a la racionalidad instrumental y apoyada en una pretendida neutralidad valorativa.

3.3 Deliberación racional y poiesis

Las sociedades democráticas necesitan educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. Libertad y participación se convierten así en meridianos de la actividad y normas políticas. En este sentido, la política educativa asume las funciones de revisar críticamente la deliberación racional y la *poiesis* de la educación, decisiva por su contribución al bien común y por su influencia en la renovación de las sociedades. Bajo estos parámetros, la política educativa emerge como perspectiva privilegiada para estudiar los procesos de escolarización, así como los mecanismos informales y no formales de mediación educativa, como se refleja en el 'Máster en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa' de la Universidad de A Coruña en España, en el 'Máster en Educación Inclusiva' de la Universidad de Kodolanyi en Hungría, en el 'Máster en Gestión y Dirección Educativa' de la Universidad Católica d'Ouest en Francia o en el 'Máster en Ciencias de la Educación' de Eastern University de Chipre.

3.4 Asumiendo valores

Superado el positivismo epistemológico y reconocida la dimensión axiológica de la política educativa, se afronta la necesidad de resolver la objetividad de una ciencia plagada de valores y cómo es posible decidir sobre los fines humanos sin asumir posturas irracionales. Los rasgos fundamentales de la política educativa –componente ideológico y valorativo, discurso ordenado a la praxis, propuestas sostenibles y plurals– exigen el recurso permanente al racionalismo epistemológico para justificar la política educativa como saber pedagógico, normativo, plural y axiológico. Diferentes profundizaciones pueden verse en el 'Máster Universitario en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación de la Universidad de Sevilla en España, en el 'Máster en Globalización y Política de la Educación' de la Eastern University de Finlandia, el 'Máster en Ciencias Pedagógicas' de la Universidad de Bari en Italia y el 'Máster en Pedagogía' de la Universidad de Rezekne en Letonia.

3.5 La plusvalía temporal

Parecidas consideraciones pueden realizarse sobre la variable temporal. Predomina el análisis sincrónico de los significantes políticos, si bien en algunas ofertas se plantea la dimensión diacrónica como instrumento de conciencia y dilucidación de la propia historicidad del poder, mostrando que las cuestiones más disputadas de la política educativa son susceptibles de un tratamiento ventajoso desde la atalaya de la historia, como se comprueba en el 'Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas' de la Universidad de Valencia en España, en el 'Máster en Ciencias de la Educación' de la Universidad de Bolonia' en Italia o el 'Máster en Educación' de la Universidad de Londres en Reino Unido.

3.6 Sin exclusiones. Descripción y explicación, norma y valor

Se diferencian, al menos, dos amplios campos de estudios cada vez más interdependientes. De un lado, el dedicado a las teorías políticas, perspectiva que debe mantenerse vigilante para no caer en la esterilidad especulativa y, de otro, la preocupación por la construcción de los instrumentos, incluso experimentales, adecuados para comprender objetivamente la conducta política. Hoy no son posibles planteamientos excluyentes, por lo que la oferta formativa en Europa es tanto descriptiva, como explicativa, a la vez que normativa y valorativa, como puede verse en el 'Máster de Educación en Gestión de la Calidad' de la Universidad Vitauti Magni de Lituania, en el 'Máster en Educación y Desarrollo Internacional' del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 'Máster en Innovación y Gestión de la Educación' de Erfurt en Alemania o en el 'Máster en Administración Educativa y Evaluación' de la Universidad Nacional de Chipre.

3.7 Integrando antinomias

La oferta formativa, alejada de considerar la política educativa como pura cratología, aborda múltiples dimensiones de la acción educativa –contenidos, programas, normas, elementos de coerción, competencias sociales y grupos de interés– que suponen la aparición de heterogéneos modelos formativos que se mueven entre los márgenes de las antinomias más heurísticamente fecundas de la ciencia política en general y de la educativa en particular.

3.7.1 Criterios institucionales versus funcionales

Nos referimos al debate doctrinal analizado magistralmente por el politólogo Easton (1953, 1965, 1969) en torno a la utilización de criterios institucionales o funcionales para delimitar el objeto de la ciencia política, es decir, su identificación con el estudio del poder del Estado, o, por el contrario, su equivalencia con cualquier fenómeno de poder. Cabe entonces indicar que la política educativa nos permite conocer la realidad desde un doble plano: la acción estructurante del Estado en educación, y, de otra parte, el funcionamiento de todo tipo de poder en la relación educativa. Códigos que se abordan de modo complementario en el 'Máster en Calidad y Mejora de la Educación' de la Universidad Autónoma de Madrid en España, en el 'Máster en Administración y Gestión de la Educación Superior' de la Universidad de Tampere en Finlandia, en el 'Máster en Educación Inclusiva' de la Universidad de Manchester o en el Máster en Educación Primaria en la Universidad de Ruzomberok en Eslovaquia.

3.7.2 Policy y politics

Como es sabido, la lengua inglesa conserva dos voces para designar significados diferentes del término política. El término *policy*, transcripción por vía latina del sustantivo griego *politeia*, con el significado de '*programa de acción*' o conjunto de medidas de los poderes públicos, especialmente el Estado, orientadas a la consecución de objetivos de educación; y *politics*, derivado del griego *politikós*, que alude a los intereses ideológicos y valores que subyacen en las relaciones de poder, con especial atención a las deliberaciones y desacuerdos que anteceden a la toma de decisiones. Antinomia que se intenta integrar en el 'Máster Euro-LatinoAmericano en Educación Intercultural' de la Universidad Nacional a Distancia en España,

en el ‘Máster en Educación y Pedagogía Social’ de la Universidad de Jena en Alemania, en el ‘Máster en Educación Profesional’ de la Universidad de Siauliai en Lituania y el ‘Máster en Educación’ de la Universidad de Bath Spa en Reino Unido.

3.8 La herencia formalista

El formalismo se presenta como el enfoque más antiguo de investigación en ciencia política. Identifica la política con las normas e instituciones vigentes en una comunidad; lo que explica su dependencia de la epistemología jurídica. En el ámbito aplicado, podemos distinguir dos líneas de trabajo: una corriente idiográfica, que abarca estudios descriptivos y cambiantes sobre la estructura legal del sistema educativo y una corriente de ingeniería política educativa centrada en actuar sobre los mecanismos políticos con los fines de crecimiento y control de la escolarización. Exponentes significativos son el ‘Máster en Educación’ de la Universidad Nacional de Dublín en Irlanda, el ‘Máster en Planificación y Gestión Educativa’ de la Universidad de Veliko en Bulgaria y el ‘Máster en Educación Inclusiva’ de la Universidad de West Scotland en Reino Unido.

3.9 La renovación del *New Criticism*

Dos consideraciones positivas pueden formularse sobre la influencia de este movimiento en las propuestas formativas europeas: la atención que se concede al poder como objeto y la autonomía que adquiere la política educativa, liberándose de toda implicación sociológica, histórica o filosófica. En este ensanchamiento del poder, se comprenden algunos de los rasgos más peculiares de la investigación denominada *utilidad y estrategia*, centrada en la elaboración de un modelo deductivo que explique y prediga las conductas político-educativas. Así puede verse en el ‘Máster en Planificación Educativa’ de la Universidad de Sofía en Bulgaria o en el ‘Máster en Educación’ en la Universidad de Oulu en Finlandia.

3.10 Emotividad, sistemas expresivos y creatividad

La oferta formativa también da cabida a una perspectiva en la que los hechos se organizan desde el punto de vista de la expresividad del poder. En el análisis cobran relevancia los caracteres afectivos, interesándose también, desde una perspectiva genética, por analizar la expresividad que desarrollan los actores políticos. En todo caso, lo que interesa es la política como *energeia*, como creación, cauce que también permitirá el desarrollo de teorías del poder, de carácter sincrónico, centradas en el examen particular de cada política y en los principios que alientan corrientes abiertas hacia nuevas formas de cultura y poder, como la ciudad educadora. Ello puede comprobarse en el ‘Máster de Educación Inclusiva’ de la Universidad de Glasgow en Reino Unido o en el ‘Máster en Educación’ de la Universidad de Amsterdam en Holanda.

3.11 La variable presencia de teorías marxistas

Nos referimos a un conjunto de metodologías críticas que, a través de la dialéctica y el relativismo histórico, reinterpretan los comportamientos contradictorios de la sociedad con la intención de descubrir la consistencia de los valores de la cultura occidental. Metodología crítica marxista presente también en ofertas que profundizan en la explicación del poder desde el funcionamiento material de la ideología, que condiciona y regula los marcos de producción y de reproducción. Ello puede comprobarse en el ‘Máster en Mejora Escolar y Liderazgo

Educativo’ de la Universidad de Birmingham o en el ‘Máster en Educación’ de la Universidad Metropolitana de Cardiff en Reino Unido.

3.12 Fundamentos críticos del estructuralismo y de la narratología

El estructuralismo en la medida que representa, *prima facie*, un método de análisis del poder, no puede permanecer en modo alguno fuera de los propósitos formativos. Se examinan grupos heterogéneos de materiales –antropológicos, políticos, sociales– con la finalidad de descubrir las reglas que explican su funcionamiento como sistema. Consecuencias inmediatas de estos análisis suponen la negación de la historia como trama ordenadora de hechos y la anulación de la voluntad del actor de la política.

Conviene también recordar que uno de los hilos que el formalismo dejó en su momento suelto —el del análisis narratológico— vuelve a anudarse en el discurso estructuralista, encontrando reflejo en las propuestas que persiguen identificar los elementos constituyentes del poder mediante tres niveles de sentido: funciones, acciones y narración. Eficientes desarrollos pueden verse en el ‘Máster en Educación’ de la Universidad de Londres en Reino Unido, en el ‘Máster en Ciencias Pedagógicas’ de la Universidad de Módena y Reggio en Italia, o en el Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Karlstads en Suecia.

3.13 Generativismo y predecibilidad

Seguramente una de las grandes deficiencias de la investigación y formación en política educativa sea la insuficiente atención prestada a la dimensión prospectiva y las posibilidades de predecibilidad. Esta carencia ha sido en parte remediada por una línea de análisis del poder surgida de los modelos generativo-transformacionales iniciados por Chomsky y que triunfaron en los análisis lingüísticos. Con estas raíces, podemos comprender algunas propuestas formativas europeas muy atentas a la predictibilidad como el ‘Máster en políticas y prácticas de innovación educativa’ de la Universidad de Almería en España, en el ‘Máster en Sociología y Política educativa’ de la Universidad de Tallina en Estonia o en el ‘Máster en Educación Inclusiva’ de la Universidad de Glasgow en Reino Unido.

3.14 La acción comunicativa y la pista pragmática

Los planteamientos postmodernos, cuestionando el optimismo ilustrado en la capacidad de la razón, llevaron por la pista pragmática a entender la ciencia, no sólo como racionalidad instrumental, sino también como actividad emancipadora en una sociedad abierta y democrática. Actitud de la que se derivan espectaculares aportaciones para la acción política, orientada ahora hacia el acuerdo y la intersubjetividad.

Con la pragmática se involucran, en el método de análisis, los factores comunicativos que determinan el poder, emergiendo la teoría de los actos del poder. En esta línea, interesa determinar los axiomas de referencia en el uso del poder, soporte para un fecundo análisis de su convencionalidad y universalidad. Ello puede verse reflejado en el ‘Máster en Educación’ de la Universidad Metropolitana de Cardiff en Reino Unido, en el ‘Máster en Educación’ de la Universidad Nacional de Irlanda, o en el ‘Máster en Infancia, Juventud y Desarrollo’ de la Universidad de Brunel en Reino Unido.

3.15 El descubrimiento de la recepción

El descubrimiento de la recepción abre nuevos desarrollos de la política educativa. Mediado el siglo XX se producen serias críticas hacia los modelos formalistas y las interpretaciones sociológicas del poder, incidiendo en la función que el receptor desempeña como fuerza activa y participativa de la política. Entre sus importantes contribuciones, destacan la consideración de los grupos sociales como receptores de las acciones políticas y la lógica de la acción colectiva, contribuyendo a reinterpretar los procesos de modernización educativa (recuérdese la inicial contribución de Arthur Fisher Bentley: *The Process of Government: A Study of Social Pressures*, 1908. Chicago, University of Chicago Press). Así se entiende en el 'Máster en Organización y Administración de la Educación' en la Universidad de Tesalia en Grecia, en el 'Máster en Educación' de la Universidad de Daugavpils en Letonia, así como en el 'Máster en Educación Política y Sociedad' del Kings College University y en el 'Máster en Desarrollo Global y Educación' de la Universidad de Leeds, ambos en Reino Unido.

3.16 Pujanza y heterogeneidad de la hibridación

Considerando la complejidad de la política educativa en la que los dominios cognoscitivos, prácticos y evaluativos interactúan, no resulta extraño que la mayoría de ofertas formativas contengan rasgos híbridos en su configuración, incluidos rasgos deconstruccionistas que intentan releer, y hasta negar, los fundamentos de la cultura. Se impone el mestizaje de modelos.

La hibridación no es una simple moda, ni comporta una desviación epistemológica o metodológica. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar el poder en contextos realistas. Objetivo al que contribuyen estudios interdisciplinares de poder, de comunidad, de cultura y de socialización política. Hibridación y colaboración interdisciplinar que puede verse reflejada de forma magistral en el 'Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario' de la Universidad de Santiago de Compostela en España, en el 'Máster en Políticas y Prácticas de innovación' de la Universidad de Málaga en España, en el 'Máster en Aprendizaje, Entornos de Aprendizaje y Sistema Educativos' de la Universidad de Turku en Finlandia o en el 'Máster en Educación Inclusiva' de la Universidad de Toulouse en Francia.

4 CONCLUSIONES

A través del análisis crítico de la política educativa en la formación de postgrado en el contexto europeo, hemos pretendido mostrar su reflexividad epistemológica, precisando cuándo, cómo y en qué condiciones se construye como disciplina académica.

En la fenomenología analizada emerge la idea de la *complementariedad*. El contexto de incertidumbre, fragmentación y pluralismo que caracteriza la experiencia política, plantean la necesaria *convergencia entre los modos de razonamiento* objetivo, práctico, dialógico y crítico.

En un intento de sistematización, podemos sostener que la racionalidad subyacente en la oferta formativa de la política educativa se apoya en los siguientes supuestos básicos:

- Más que el poder que dirige la educación mediante operaciones técnicas regidas por la racionalidad instrumental, interesa la *capacidad organizadora* que da

forma y estructura a la educación en función de unos valores que ordenan la convivencia.

- La conexión entre la investigación y la acción político-educativa es condición de progreso del conocimiento del objeto y de su validación, *dando predominio a la funcionalidad creadora frente a la faceta productiva*.
- Es una razón eminentemente *normativo-práctica*, orientada a racionalizar secuencias de intervención en los sistemas educativos.
- La razón de la política educativa no se reduce a la lógica deductiva de la ciencia aplicada, sino que incluye *valoraciones éticas*.
- Se configura como saber autónomo, de naturaleza *explicativo-prescriptiva*, aunque la complejidad de su objeto de estudio requiere una *investigación interdisciplinar*.

Desde estos supuestos, podemos delimitar los tres grandes géneros de cuestiones actuales de la política educativa a los que se debe dar respuesta coherente:

- Cómo está constituida la comunidad político-educativa desde el punto de vista de su estructura estática.
- Cómo se desenvuelve el poder en la dinámica del proceso educativo, analizando los factores que los determinan y sus regularidades.
- Cómo debe ordenarse la educación. Es decir, la crítica proyectiva y el enjuiciamiento de cómo deben comportarse los actores de la política educativa

Y, finalmente, ligeros de equipaje, redimensionar los nuevos y viejos campos del saber –*valores, actores, instituciones, políticas curriculares y decisiones supranacionales* (Puelles, 1999)–, que caracterizan la oferta formativa a nivel europeo.

Todo ello nos hace más conscientes de la necesidad de remover al alza los niveles de reflexividad epistemológica exigibles para el estudio científico de la política educativa y seguir avanzando, no sin riesgos e incertidumbres, en su construcción y desarrollo disciplinar razonablemente creativo y sostenible.

REFERENCIAS

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington: The World Bank.
- Ahntes, F. (2006). Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5, 38-55. doi: 10.2304/eeerj.2006.5.1.38
- Biesta, G. (2010). How to exist politically and learn for it: Hanna Arendt and the problem of democratic education. *Teacher College Record*, 112(2), 556-575.
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. In L. M. Naya & P. Dávila (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp.125-137). Donosita: Erein.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (Comps.) (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62. doi: 10.1080/03050060500515744
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, 137-148.

- Duru-Bellat, A. M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: Una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.
- Easton, D. (1953). *The political system: An inquiry into the state of political change*. New York: Alfred A. Knopf.
- Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Easton, D. (1969). The new revolution in political science, *American Political Science Review*, 68(4), 1051-1061. doi: 10.2307/1955071
- European foundation for quality management (EFQM). (2012). *The Fundamental Concepts of Excellence*. Retrieved from: <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36>
- European association for quality assurance in higher education (ENQA). (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?. *Comparative Education*, 42(1), 5-27. doi: 10.1080/03050060500515652
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio. Siglo XXI*, 30 (2), 109-128.
- EURYDICE (2008). *El gobierno de la Educación Superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.
- EURYDICE (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Fernández Soria, J. M. (2007). *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, F. (2012). Presentation. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 11-16. Special issue dedicated to PISA: Contributions and impacts on national policies on education.
- García Ruiz, M. J. (2011). Presentation. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 11-26. Special Issue on Excellent Educational Systems.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. doi: 10.1080/02680930802412669
- Griffiths, M. (2012). Why joy in education is an issue for socially just policies. *Journal of Education Policy*, 27, 655-670. doi: 10.1080/02680939.2012.710019
- Heimans, S. (2012). Education Policy, Practice and Power. *Educational Policy*, 26(3), 369-393. doi: 10.1177/0895904810397338
- Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzl, M. (Eds.) (2007). *PISA zufolge PISA- PISA according to PISA*. Vienna: Lit Verlag.
- Jiménez, A., & Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area. *Journal of Educational Administration and History*, 39(3), 227-237. doi: 10.1080/00220620701536103
- Jiménez, A., Jiménez, J., & Palmero, C. (2006). La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 249-272.
- Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La participación política de los estudiantes en la Universidad. In A. Ariño & R. Llopis (Eds.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 233-252). Madrid: Ministerio de Educación.
- Latin American Conference on Epistemological Studies in Educational Policy (2012). Argentina. Retrieved from <http://www.relepe.org/index.php/jornadas>
- Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La participación política de los estudiantes en la Universidad. In A. Ariño & R. Llopis (Eds.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 233-252). Madrid: Ministerio de Educación.
- Lingard, B. & Ozga, J. (Eds.) (2007). *The Routledge Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Lingard, B., Creagh, S., & Vass, G. (2012). Education policy as numbers: Data categories and two Australian cases of misrecognition, *Journal of Education Policy*, 27, 315-333. doi: 10.1080/02680939.2011.605476
- Lorente, R. & Torres, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: Una historia de cambios y continuidades, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Luzón, A. & Sevilla, D. (2010). Presentation. La Agenda de Lisboa en el proceso de construcción europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 15-21. Special Issue about the Program 2010 on the concrete future objectives of education systems in the European Union.
- Manzanares, A. & Manzano-Soto, N. (2012). Presentation, *Revista de Educación*. 14-20. Special Issue on public policies on education support and remedial education.
- Martínez Usarralde, M. J. (Coord.) (2011). Presentation, *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 11-30. Special Issue on cooperation in relation to development in education: Alliances in comparative education according to the developmental approach.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Nóvoa, A. & Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. doi: 10.1007/0-306-47561-8
- O'Hear, A. (2012). Education and the modern state, *Social Philosophy and Policy*, 29(1), 322-335. doi: 10.1017/S0265052511000100
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264091559-en
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD.
- Paricio, M. S. (2005). Política Educativa Europea, *Revista de Educación*, 337, 251-278.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-171.
- Puelles, M. (1999). Política de la educación: viejos y nuevos campos de conocimientos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, 187-208.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 131-147.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: Un desafío de calidad para la Unión Europea, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Seminar on Educational Policy (15th and 16th November 2012). University of Valencia. Retrieved from http://www.uv.es/uvweb/departament_educacio_comparada_historia_educacio/ca/seminari-politica-educacio/presentacio-1285862003655.html
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*. Special Issue on PISA, 21-43.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research, *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 5-17. doi: 10.1007/s11217-009-9155-1
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Vega Gil, L. (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Viñao, A. (2002). Do Education Reforms Fail? A Historian's Response. *Encounters on Education*, 2, 27-47.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo se enmarca en el Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: La construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales* (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al subproyecto *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Impacto de la educación en la red de emprendimiento en los Jóvenes. Competencias e Innovaciones curriculares* (Referencia EDU 2012-39080-C07-06), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.